PRZYJACIEL SZKOŁY

Nr. 8 20 KWIETNIA 1929 ROK VIII

WPŁYW ŻYCIA WIEJSKIEGO I WIELKOMIEJSKIEGO NA KSZTAŁTUJĄCĄ SIĘ PSYCHIKĘ DZIECKA.[1])

Umysł ludzki, dążąc do rozwiązania najróżnorodniejszych problemów w rozmaitych gałęziach wiedzy, nie mógł pominąć dziedziny pedagogiki i psychologji. Wiadomo nam, iż od szeregu lat prowadzone są szczegółowe badania i doświadczenia na polu tych nauk. Jako wynik ich postępu kształtuje się nowa szkoła, której usilnem dążeniem jest oparcie pracy na właściwej i trwałej podstawie, a tą jest znajomość psychiki dziecka, kierunku i rodzaju jego zainteresowania. Badania psychiki dziecka, prowadzone przez wielu pedagogów, postępowały początkowo o tyle błędnemi drogami, iż nie uwzględniały różnic w odniesieniu do dzieci niejednolitych środowisk i warstw społecznych. Niemieccy pedagogowie jak Heywang, Sprenger, Bode[2]) zwrócili jednakże uwagę na fakt, iż życie duchowe dziecka kształtuje się w ścisłej zależności od środowiska, w którem ono żyje. Rozróżniają oni szczególnie dziecko wielkomiejskie, proletarjackie i dziecko wiejskie. W niniejszej rozprawce starałem się wskazać na charakterystyczne momenty życia wsi i miasta, będące niejako w przeciwieństwie do siebie, a wywierające swój wpływ na kształtowanie się duszy dziecka.

Dziecko wiejskie wychowuje się na łonie natury. Całe jego życie jest ściśle z przyrodą związane. Ona jest pierwszym i najważniejszym czynnikiem jego otoczenia. Dziecko wiejskie wiele z nią obcuje i w niej żyje. Ono bawi się na łące, polu, w lesie, zbiera kwiatki, używa dowoli słońca, chroni się przed upałem w cieniu drzew, poznaje wcześnie ptactwo i zwierzęta domowe i dzikie, a wszystko może obserwować w swojem naj-

[1]) W dniach 31 stycznia i 1 lutego br. wygłosił w Poznaniu p. dr. Bode, prof. akademji pedagogicznej w Elblągu, trzy referaty, z których jeden, omawiający życie duchowe dziecka wiejskiego względem otoczenia, posłużył za podstawę do niniejszej pracy.

[2]) Die Psychologie des Landkindes.

bliższem otoczeniu. Później zastanawia się nad pożytkiem tych tworów przyrody i nabywa poszanowania dla nich, uczy się je cenić. Nie będzie ono łamało drzewek, wiedząc dobrze jakąby szkodę przez to uczyniło. Wysiłek duchowy dziecka idzie w tym kierunku, by poznać tajniki przyrody i opanować ją. Przeżycia związane czy to z pewnemi zwierzętami czy roślinami (np. koniem, gruszą) niejednokrotnie silnie utkwią w pamięci. Dziecko wiejskie uczy się patrzeć, obserwować, a często współczuć z przyrodą. Bardzo charakterystyczne pod tym względem są wynurzenia dzieci wiejskich o ich stosunku do przyrody. Stwierdzamy to w wypracowaniach i pamiętnikach pisanych przez nie. Znajdujemy tam takie charakterystyczne zdania jak: „ptaki są tak samo biedne jak my", „nie zrywaj tego kwiatka, on taki ładny" itp. Dusza dziecka wiejskiego rozkoszuje się przyrodą i zawsze dąży do niej. — Tego czynnika otoczenia dziecku wielkomiejskiemu brak. Związek jego z przyrodą ogranicza się do pielęgnowania kwiatków w doniczkach i chwilowego obcowania z nią podczas zaledwie kilku na rok wycieczek za miasto.

Byt ludu wiejskiego zależy w całej pełni od przyrody, od ziemi, tej matki-żywicielki. Wszystkie prace, sprzęty, narzędzia, zwierzęta mają jeden cel, jedno zadanie, a tem jest uprawa ziemi. Z tym celem łączy się drugi, równie zasadniczy, mianowicie powiększenie mienia. Uprawa własnego zagonu, pomnażanie ojcowizny to istota, to jądro życia ludu wiejskiego. Cały wysiłek, wszelkie starania są na ten cel nastawione. Do gospodarstwa rolnego, stanowiącego ośrodek życia wiejskiego, przystosowują się inne dziedziny życia gospodarczego jak rzemiosło, przemysł, handel. Nie znajdziemy na wsi tapicera czy tokarza, natomiast jest w każdej wsi szewc, krawiec, kowal. Niemniej produkt tych rzemieślników odpowiada potrzebom gospodarza. Krawiec wiejski nie uszyje smokingu lub fraka, ale zrobi praktyczne ubranie do pracy, a szewc trwałe, na każdą pogodę nadające się buty. W samej rodzinie gospodarza wszyscy jej członkowie zajęci są pracą na roli. Od najwcześniejszych lat wykonuje dziecko różne prace w gospodarstwie. Ileż to razy starsi opuszczają chatę, zostawiając w niej dziesięcioletniego chłopczyka albo dziewczynkę, by pilnowała domu i młodszego rodzeństwa, doglądała chorych zwierząt, lub ugotowała obiad. Tu należy stwierdzić, iż

dziecko wiejskie — przy takim trybie życia — wcześniej dojrzewa w swojem środowisku, niż dziecko wielkomiejskie. To bowiem jest wolne od podobnych kłopotów i zajęć, co więcej, nie ma często żadnego zajęcia, pracy, bo jej mieć nie może. Z tego tedy wynika, że oddaje się zabawie. Opuszcza ciasne dla siebie mieszkanie, udając się na place gier i zabaw, gdzie długie godziny spędza w gronie swych towarzyszy. Dziecko wiejskie poznaje wcześnie cel pracy, jej potrzebę i znaczenie, uświadamia sobie też, że nietylko starsi, lecz że i ono zarabia. — Życie wielkomiejskie każe dziecku odmiennie się rozwijać. Tu ono nawet nie widzi pracy ojca, wie tylko, że pracuje gdzieś w warsztacie, fabryce lub biurze. Gdybyśmy je zapytali, co ojciec robi w fabryce, to niejednokrotnie nie umiałoby dać dostatecznej odpowiedzi. Jeżeli nawet słyszało opowiadanie ojca o pracy, to mało je to zainteresowało. Widocznie zainteresowanie jego nie idzie w tym kierunku. — Przeciwnie jest u dziecka wiejskiego, które, samo pracując, interesuje się wszelkiemi szczegółami pracy rodziców.

Przyjrzyjmy się zkolei przedmiotom pracy ludu wiejskiego. Wymieńmy ich kilka np. łopata, grabie, pług, wóz. Jakież one wszystkie proste. Dziecko, patrząc na nie, bez najmniejszej trudności poznaje ich cel, widząc je w użyciu u osób starszych. Wyobrażenia dziecka o tych przedmiotach są jasne i dokładne, bo oparte są na szczegółowem, aczkolwiek powolnem, ich obserwowaniu na miejscu właściwem ich użyciu. Dziecko może przedmioty te nietylko oglądać, lecz brać do ręki i niemi pracować: całe otoczenie dziecka wiejskiego jest więc łatwo dostępne. Ten stosunek dziecka do swego otoczenia urabia psychikę dziecka w sposób swoisty. Dziecko wiejskie myśli obrazowo i każde pojęcie wiąże ściśle z konkretem. Ono nie umie rozumować, abstrakcyjność jest mu obca. Sposób myślenia uwydatnia się w sposobie opowiadania, opisywania, wogóle w mowie. Mowa „obrazowa“, właściwa jest tak dzieciom jak osobom starszym. Gospodarz np., chcąc nam określić położenie swego zagonu, mówi: „Trzeba pójść tą drogą aż do lasu, stamtąd w prawo ścieżką przez lasek aż za górkę, potem obok pochyłej wierzby jeszcze około 400 kroków i tam jest moje pole“. Tak to kolejno, obrazowo myśl swą przedstawia, bo tak rozumuje. Inaczej uczyni to samo mieszkaniec miasta. On powie krótko, lakonicznie: „Moja

nieruchomość jest u wylotu ulicy X." Nie prowadzi on swego słuchacza przez liczne ulice miasta, lecz pomija wszystko, co niepotrzebne. Tego rodzaju rozumowanie jest wynikiem trybu życia w wielkich środowiskach. Życie wielkomiejskie, jego urządzenia i przedmioty kulturalne są mniej zrozumiałe ogółowi, bo ich budowa jest zbyt skomplikowana. Tu pędzą ulicami samochody, autobusy, tramwaje, tu ludzie ustawicznie śpieszą, tu wielka różnorodność warsztatów, sklepów, nieustanny krzyk, wrzawa. Życie toczy się przyśpieszonem, szybkiem tempem. Obrazy życia wielkomiejskiego przesuwają się kalejdoskopijnie przed oczami dziecka. Ta różnorodnośc, to szybkie tempo życia wielkomiejskiego, ta ustawiczna gonitwa czynią życie niedostępne, niezrozumiałe, zwłaszcza dla dzieci. Dziecko wprawdzie wie, że to tramwaj, że w nim można jechać, wie niekiedy, że za miastem jest elektrownia, a w mieście „druty elektryczne", ale mechanizm pędzenia tramwaju późno dopiero, a niekiedy wcale go nie pozna i nie zrozumie. Wyobrażenia jego o tych przedmiotach muszą więc być niejasne. Jeżeli cokolwiek poznaje, to najczęściej z opowiadania osób starszych. Obraz sam musi sobie w wyobraźni stworzyć. Z tych przyczyn dziecko wielkomiejskie jest skłonne do powierzchownego poznawania, w przeciwieństwie do dziecka wiejskiego, patrzącego uważnie na wszelkie szczegóły swego otoczenia.

Także i pożycie rodzinne gospodarza ma coś w sobie, co nadaje szczególne piętno życiu całej wsi. Tam panuje jeszcze niemal powszechnie ustrój patrjarchalny. Ojciec stoi na czele rodziny, to powaga, głowa rodziny. On sam decyduje we wszystkiem. Jego woli nikt się sprzeciwić nie może. Na nim spoczywa obowiązek zatroszczenia się o byt całej rodziny, a członkowie są mu tylko w tem pomocni. Bez jego zgody nikt niczego uczynić nie może. Wynikiem takiego ustroju rodziny, jest silna łączność między jej członkami. Łączność ta ma również silną podstawę we wspólnocie pracy na terenie gospodarstwa. Wszyscy członkowie rodziny wyraźnie i silnie odczuwają, że mają tylko jeden cel, do którego dążyć muszą wspólnemi siłami, wiedzą też, iż jedność i zgoda jest koniecznością ich życia. Jakże odmienne, w tym względzie, jest życie dziecka wielkomiejskiego.

Tu o ustroju patrjarchalnym mowy być nie może. Niema tu też owego drugiego czynnika spójni, którym jest wspólnota pracy na jednem polu. Rodzina jest tu jakoby rozczłonkowana, rozdzielona. Ojciec opuszcza często dom na cały dzień, to samo czyni starsze rodzeństwo. Każdy podąża w inną stronę. Na krótki tylko czas schodzi się rodzina, by wspólnie spędzić kilka chwil. Dziecko wielkomiejskie jest więc pozbawione tej miłej, serdecznej atmosfery rodzinnej. Jeszcze gorzej przedstawia się życie rodzinne u warstw robotniczych, u proletarjatu. Jeżeli u dziecka stanu średniego, co najmniej matka zostaje stale w domu i skupia około siebie życie rodzinne, to tu nawet ona zarobkowuje i to często zdala od domu. Dziecko takich rodzin wychowuje się na ulicy, placach gier i zabaw. W domu niechętnie przebywa, bo gdziekolwiek spojrzy, czy to na sprzęty domowe, czy ubranie, wszędzie widzi biedę i nędzę. Życie takiego dziecka upływa i kształtuje się pod znakiem nędzy. Radości ono niewiele doznaje, z czego wynika jego pesymizm w odniesieniu do życia i ludzi.

Jedną z dalszych typowych cech dla wsi jest życie sąsiedzkie i towarzyskie. Objawia się ono w zwyczajach, obyczajach, śpiewach ludowych, w użyczaniu wzajemnej pomocy, darowaniu uraz i win w ciężkich chwilach życia. Między ludem wyczuwamy jakąś wewnętrzną, duchową łączność, którą możnaby nazwać bezinteresowną wspólnotą. Ta szlachetna wspólnota roztacza nieraz szerokie kręgi a objawia się nietylko w słowach, lecz często w czynie. Są wypadki, iż życie sąsiedzkie niezawsze układa się po przyjacielsku. Bywają spory i kłótnie między ludem, lecz w nieszczęściu zapomina się urazy, gniewy, a śpieszy z pomocą, by np. ratować chore zwierzę, gasić pożar i wtenczas często następuje obustronne przebaczenie, wraca zgoda dla wspólnego dobra. Śpiewy ludowe, obyczaje skupiają mieszkańców całej wsi, a niekiedy i dalszej okolicy. Znajdą się tam obok siebie czasem zwaśnieni, lecz wówczas zapominają o niezgodzie, waśniach, urazach, o tem, co było. Konstatujemy, iż życie towarzyskie i sąsiedzkie, obejmujące wszystkich mieszkańców wsi, jest silnym czynnikiem wychowawczym, czynnikiem, który może wpłynąć na rozwój uczuć humanitarnych i altruistycznych.

Znany nam jest fakt, iż liczne pokolenia zamieszkują stale tę samą wieś. Wiemy również, jak silne jest przywiązanie

ludu do ziemi, do zagonu ojczystego, do wsi rodzinnej. Czem sobie fakt ten tłumaczyć? Prof. Bode podaje taki przykład: Babka wynosi niemowlę do ogrodu i siada z niem na ławie, stojącej pod jabłonią. Z tego miejsca dziecko po raz pierwszy ogląda świat. Z tem miejscem wiążą się pierwsze jego zabawy, a wyrósłszy, ogląda drzewo, jego gałęzie, rozwój liści, kwiatu, owocu. Później stara się je „opanować“ swemi młodzieńczemi siłami: wspina się na drzewo. Z biegem czasu poznaje też jego znaczenie materjalne dla siebie i całej rodziny. Tu siadają często na ławie starsi i mówią o przeszłości, która niemal zawsze jest dla dziecka pełna uroku, tajemniczości, a zatem pociągająca. Dziecko, słysząc w opowiadaniach, iż nietylko ono, jego rodzice, dziadkowie, ale i pradziadkowie siadali pod tą jabłonią, uświadamia sobie jej długotrwałość. W ten sposób dziecko zżyje się z nią, a wynikiem tego są jego określenia: „nasza jabłoń“, „moja jabłoń“. Zrozumiemy więc, iż tego rodzaju zżycia się z przyrodą stanowią o silnem przywiązaniu ludu do stron rodzinnych. W tem środowisku czuje się dziecko dobrze, bo zna to wszystko od młodości, to wszystko ukochało z dziecinną naiwnością. Jeżeli je konieczność wyrwie z tego otoczenia, jest to dla niego stratą wielkiego dobra, a niekiedy groźnem niebezpieczeństwem dla jego duszy. Dziecko wiejskie, znalazłszy się w otoczeniu wielkomiejskiem, zatraca właściwą sobie żywość, mówi niedużo, mało się bawi, a w szkole z pewną podejrzliwością spogląda na swych kolegów. Nie jest to wadą, ani stałą cechą, którejby nie można zmienić. Byłoby wielkim błędem, gdybyśmy takie dziecko w szkole wielkomiejskiej pomijali, sądząc, iż jego milczenie jest znakiem tępoty, albo co gorsze znakiem krnąbrności i uporu. Dziecko wiejskie bowiem ma swoje typowe usposobienie, odrębny swój charakter. Wychowawca winien poznać jego właściwości duszy i systymatycznie rozszerzać jego pogląd na życie. Zachęcając do swobodnego wyrażania swych myśli, winien nauczyciel wyprowadzić dziecko z ciasnego koła jego życia w szeroki świat.

Małomówność dziecka wiejskiego wynika z jego trybu życia. Ono często długie chwile spędza w samotności, czy to pozostawione w domu, czy też przy pracy. Chłopczyk, wypędziwszy bydło na łąkę, nie ma najczęściej żadnego towarzysza. On wtenczas żyje i rozmawia z samym sobą. Z swych myśli i planów

rzadko się zwierza, jest skryty, zamknięty. Ludzi obcych mało spotyka. Przeciwnie jest u dziecka wielkomiejskiego. Ono jest ustawicznie zajęte rozmową z rówieśnikami, rodzicami i osobami obcemi. Wynikiem tego jest jego swoboda i łatwość mówienia, możnaby to nazwać „gadatliwością“ w dodatniem tego słowa znaczeniu.

Popatrzmy zkolei na przeżycia religijne dziecka wiejskiego. Lud nasz zachował jeszcze swą dawną, głęboką religijność. Dzień świąteczny jest dla ludu prawdziwie dniem uroczystym, dniem uczczenia Boga. Jakież uroczyste są poranki i wieczory na cichej wsi. Dotąd jeszcze w wielu okolicach podąża lud w wieczory letnie, szczególnie majowe, pod Boże Męki, by się modlić i śpiewać swe ulubione, pełne melodyj pieśni nabożne. W pogodny poranek świąteczny wypędza chłopiec bydło na pastwisko. Wokoło panuje głęboka, niczem niezakłócona cisza. Z odległego kościółka dolatuje głos dzwonu. Może kiedyś zastaje chłopca w takiem ustroniu burza, grad lub wichura. Nie ulega wątpliwości, iż takie przeżycia muszą dziecko wzruszać i nasuwać mu myśl, że istnieje wyższa siła, której człowiek nie może się przeciwstawić.

W dziecku budzą się glębokie uczucia religijne, które w szkole potem łatwo można pielęgnować i rozwijać. Podobnych uczuć u dziecka wielkomiejskiego nie znajdziemy. Ono widzi mało rzeczy, któreby mu przypominały Boga. W mieście wszystko jest dziełem rąk ludzkich. Tworów przyrody, które najlepiej stwierdzają istnienie i wszechmoc Boga, mało tu widzi. Świątynie w mieście są wielkie i wspaniałe, ale nie posiadają tego uroku, jakie mają ubogie przeważnie kościółki wiejskie. Pobożność ludności wielkomiejskiej jest często zewnętrzna tylko i mało szczera i głęboka.

Jaki jest stosunek szkoły do życia wiejskiego? Co ją zbliża względnie oddala od niego? Dziecko, zanim wstąpiło do szkoły, żyło swobodnie na łonie natury, pracując w gospodarstwie. Jego życie było „realne“, wszelka jego praca dawała widzialne korzyści. Ono oceniało już wszystko ze względu na pożytek płynący z zajęcia. Przyszedłszy do szkoły, uświadamia sobie, że ma się uczyć pisania, czytania, rachunków. Dla niego są to zajęcia mało praktyczne, może bezcelowe, bo niedające żadnej realnej korzyści. Stosunek zatem szkoły, jej programu pracy, nie jest bliski życiu wiejskiemu, przeciwnie szkoła jest przybytkiem

innego życia, bo życia duchowego w przeciwieństwie do „realnego" życia w gospodarstwie.

Zadaniem więc szkoły musi być znalezienie takich czynników, któreby stały się pomostem, łączącym pracę szkolną z życiem wsi. Taki pomost tworzy nauka o otoczeniu, w którem dziecko wzrosło i które ukochało, nauka o tajnikach przyrody otaczającej dziecko i życiu „naszej wsi". Przytem należy w odpowiedniej mierze uwzględniać sposób mówienia dziecka, ludu, dalej trzeba zapoznawać dziecko z historją swej wsi, omawiać zajęcia gospodarskie, glebę, zjawiska geograficzne najbliższej okolicy, wywóz produktów rolnych do miast i przywóz towarów, produktów przemysłu z miast do wsi, przez co wykażemy wzajemną zależność wsi i miasta i potrzebę zapoznania się z dalszą okolicą. Wogóle, przy omawianiu jakiegokolwiek tematu, należy, o ile to możliwe, wyjść od nawiązania do tego, co dziecko zna i widzi w swej najbliższej okolicy.

Korzystniej przedstawia się stosunek szkoły do zajęć dziecka wielkomiejskiego i życia wielkomiejskiego. Urzędnik, kupiec, rzemieślnik docenia ważność nauki, to też dziecko nietylko w szkole, lecz i w domu czuje zachętę do pracy umysłowej. Nie trzeba jednak zapominać, że i tu są czynniki oddalające szkołę od życia, zwłaszcza od zajęć dziecka, choć są to częściowo czynniki odmienne od tych, które wskazaliśmy przy omawianiu prac dziecka wiejskiego.

Poznań. K. Mulczyński.

MYŚLENIE A JĘZYK.

I.

Rozwój kultury za naszych czasów odbywa się w tak szybkiem tempie, że już nawet szersze masy społeczne poczynają sobie zdawać sprawę z tego, iż nasze dzieci oczekuje w przyszłości praca i walka w zmienionych warunkach, których przytem zgóry przewidzieć prawieże niepodobna. A dlatego nacisk w wychowaniu młodego pokolenia trzeba kłaść na kształcenie zdolności do samodzielnego orjentowania się w nowych okolicznościach, na rozwijanie energji twórczej, bez hołdowania jednak krańcowemu ewolucjonizmowi wychowawczemu, zapatrzonemu tylko w przyszłość, w nowe życie i w brutalny często sposób usiłujący zerwać więzy

z przeszłością. Do tej nowej pracy i walki młody człowiek uzbrojony być powinien poza innemi cennemi narzędziami, jak gorące serce, silny charakter etyczny, sprawne mięśnie, zdrowe nerwy, jeszcze i w inteligencję. William Stern w uzupełnieniu do wydania polskiego swego dzieła „Inteligencja dzieci i młodzieży“ taką daje definicję inteligencji: „Inteligencja jest zdolnością nastawiania się na nowe wymagania przez odpowiednie do celu zastosowanie środków myślenia“[1]). Powyższe określenie jest pewną modyfikacją dawniejszego również sternowskiego: „Inteligencja jest ogólną zdolnością jednostki świadomego nastawiania swego myślenia na nowe wymagania, jest ona ogólną zdolnością duchową przystosowywania się do nowych zadań i warunków życia“.[2]) Stern zmodyfikował wcześniejszą definicję pojęcia z tego względu, że mogła nasuwać błędne mniemanie, jakoby świadome myślenie, jako takie stanowiło istotę inteligencji, a tak nie jest. Myślenie jest tylko środkiem do osiągnięcia określonych zadań życiowych i to w sytuacjach koniecznych i w sposób jak najbardziej celowy.

Jeżeli tak, to w inteligencji obok momentu psychologicznego t. j. faktów myślowych, jak pojęcia, sądy i aktów myślenia, jak zdolność abstrahowania, sądzenia, rozumowania, kombinowania i porównywania, występuje drugi decydujący moment — teleologiczny, a więc personalny: celowe posługiwanie się owemi treściami i aktami tam, gdzie tego wymaga konieczna potrzeba. Dlatego „nieinteligentny jest nietylko ten, kto myśli za mało w tych wypadkach, w których większy wysiłek myślowy mógłby doprowadzić do osiągnięcia lepszych wyników, lecz i ten, co myśli za dużo tam, gdzie przy zużyciu mniejszej ilości energji myślowej można byłoby osiągnąć te same lub nawet lepsze wyniki. Znana powszechnie zasada wszelkiej techniki i ekonomji: osiągania jak największych korzyści przez jak najmniejszy wysiłek, stosuje się szczególnie do inteligencji“.[3])

---

[1]) Z trzeciego wydania niemieckiego przetłumaczył dr. Tadeusz Klimowicz pod redakcją dr. Jakóba Segała. Warszawa 1927. Komisja Pedagogiczna Min. W. R. i O. P. Skład główny: Książnica-Atlas T. N. S. W., str. 351.

[2]) Tamże str. 3.

[3]) Tamże, str. 353.

Skoro przyjmiemy, że inteligencja posługuje się świadomem myśleniem tylko w wypadkach koniecznych, to stąd wniosek, że działa również nieświadomie i kto wie, czy nie w większej mierze. Na tę stronę czynności inteligencji rzuca bardzo ciekawe światło psychologja myślenia. Nie będziemy się tu jednak tem zajmowali. Rozpatrzymy natomiast świadome myślenie.

Zadajmy sobie razem z Deweyem pytanie, czem jest myśl?[4]) *Słów myśl, myślenie* używa się w szerszem i węższem znaczeniu. W najbardziej szerokiem znaczeniu za myślenie uważa się wszystko, cokolwiek komuś „przyjdzie do głowy", a więc marzenia na jawie, budowanie zamków na lodzie, bezładnie przebiegające przez nasz umysł treści w stanie wzruszenia, wogóle, gdy „puszczamy myślom wodze". Większa część życia naszego, naszego „bojowania", schodzi nam niestety na takiem zajęciu. Ale to nie jest myślenie inteligentne.

Dla Kartezjusza myślenie oznaczało wszelką czynność świadomości, gdyż twierdził: cogito ergo sum = myślę, więc jestem. Daje nawet objaśnienie (Principia philosophiae I, 9), co rozumie przez myślenie: „Przez myślenie rozumiem wszystko, co się w nas dzieje z świadomością... Nietylko rozumienie, chcenie i wyobrażanie, lecz postrzeganie zmysłowe i uczucie są także tem samem, co nazywam myśleniem".[5]) Godząc się na takie określenie, musielibyśmy mówić o myśleniu spostrzegawczem, odpoznawczem, kojarzeniowem itd. I rzeczywiście, ścisłej granicy pomiędzy spostrzeganiem, rozpoznaniem, skojarzeniem a myśleniem, zdaniem Höffdinga, wyznaczyć niepodobna.[6])

Psychika ludzka to całość strukturalna; wszystkie jej funkcje różnorodne stanowią jedność — jedność zróżniczkowaną w ten sposób, że zmiany, zachodzące w jednej funkcji, pociągają zmiany w innych. Mamy tu więc wzajemne zazębianie się, lepiej — przenikanie się, prześwietlanie się.

Od myślenia jednak w tych więcej nieokreślonych i pierwiastkowych postaciach należy odróżnić właściwe logiczne myślenie, myślenie w ciaśniejszem tego słowa znaczeniu.

---

[4]) John Dewey: *How we think.* (Jak myślimy.) Tłumaczenie rosyjskie Nikolskiej, wyd. II. Berlin 1922, str. 9.

[5]) Cytuję za drem Haraldem Höffdingiem: *Psychologja w zarysie.* Przekład Adama Mahrburga, nakład H. Lindenfelda, Warszawa 1911, str. 275.

[6]) Tamże.

W ściślejszem znaczeniu myśleć znaczy porównywać, wyszukiwać podobieństwa lub różnice, abstrahować, kombinować, klasyfikować, wnioskować, słowem rozumować. Z tego określenia widać, że należy odróżniać myślenie właściwe od spostrzegania, wyobrażania i kojarzenia.

W spostrzeganiu przyjmujemy przedmioty jako realne; tkwi w niem implicite sąd realizujący, to znaczy, jeżeli spostrzegam np. ten zeszyt, to niema dla mnie żadnej wątpliwości, że ten zeszyt istnieje. Gdybym miał wątpliwość, czy ten zeszyt ma byt realny, tobym nie mógł do przeżycia zastosować nazwy: spostrzeżenie. Nie istnieją tu wątpliwości, a więc i niema możliwości różnych rozwiązań, niema wyboru, niema zagadnienia.

Inaczej rzecz się ma z myśleniem. Ono dopuszcza właśnie możliwość wyboru. Gdyby nie było swobody w dobieraniu środków, gdyby nie były możliwe omyłki, błędy, toby myślenie było niepotrzebne.[7]) Postępowanie nasze byłoby wtedy całkowicie zależne od instynktów, przyzwyczajeń. Ustalone i określone okoliczności wywoływałyby odpowiedzi — reakcje zawsze te same, mechaniczne. Postępowanie zwierząt ma kierunek wytknięty przeważnie przez dążności wrodzone, a i człowiek najczęściej tak kroczy, chociaż chełpliwie uważa się za istotę myślącą. Homo sapiens rzadko myśli rzeczywiście, czynnie. Myślimy czynnie, twórczo tylko w bardzo ograniczonym zakresie naszej specjalności. A im bardziej będziemy się posuwali w ogólnej cywilizacji, im bardziej będzie rosła wiedza ludzka, tem bardziej zakres naszych specjalności przy ogromnem ich zróżniczkowaniu będzie się stale zwężał (choć treść będzie rosła) i coraz obficiej musimy brać gotowe myśli specjalistów w innych dziedzinach, choćby nawet pokrewnych. Minęły te czasy, kiedy potężny umysł Arystotelesa mógł objąć całą ówczesną wiedzę. A dalej, tradycja, wychowanie, naśladownictwo, ustalone formy społeczne, etyczne, religijne, nie sprzyjają twórczej pracy myśli.

Ale i w obrębie nawet tej wąskiej naszej specjalności myślimy samodzielnie może tylko w młodości, kiedy stawiamy pierwsze kroki. Później myśl posuwa się ospalej, żyje „z odsetek młodości", aż wkońcu wpada w skostnienie, które zwie się rutyną.

[7]) Patrz Robert R. Rusk: *Pedagogika eksperymentalna*, z ang. przełożył Zygmunt Ziembiński. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa 1926, str. 151 i n.

Przeciw tej chorobie musimy się wszyscy bronić energicznie zwłaszcza my nauczyciele, by zachować świeżość ducha, zapał młodzieńczy, radość dziecka.

Jako przykład automatyzmu myślowego może posłużyć nam następujący fakt geograficzny. Ludzie dopóty myśleli o ziemi, jako o płaszczyźnie, dopóki Kolumb nie zaczął myśleć o niej, jako o kuli. Wcześniejsza myśl była mniemaniem, długo utrzymującem się dlatego, że ludziom brakowało energji i odwagi pytać o to, co uznawali i czego nauczali ludzie, stojący od nich wyżej, a zwłaszcza dlatego, że było wywołane i stwierdzone na oczywistych znanych faktach. Kolumb, odnosząc się sceptycznie do tego, co dzięki długim nałogom wydawało się niewzruszone, i wierząc w to, co wydawało niemożebne, z uporem nie przestawał myśleć, póki z całą naocznością nie udowodnił tak swego przekonania, jak i trapiących go wątpliwości.

Myślenie inteligentne zjawia się wtedy, gdy stajemy wobec jakieś trudności, którą należy przezwyciężyć, słowem, gdy stajemy wobec naturalnego zagadnienia. Myślenie takie zaczyna się od sytuacji, którą Dewey[8]) bardzo trafnie nazwał sytuacją na rozdrożu, sytuacją niewyraźną, wysuwającą alternatywy. Jak na rozdrożu wędrowiec, my zatrzymujemy się przed zagadnieniem. Jak wyjść z tej niepewności, jaką obrać drogę? Wędrowiec postąpić może dwojako: albo na chybił trafił, wierząc w szczęście, śmiało wybierze jedną z dróg, albo też będzie szukał racyj dla wniosku, że dana droga jest prawdziwa. Racje te może znaleźć albo w faktach pamięciowych, albo w dalszej obserwacji, albo w jednem i drugiem. On może wdrapać się na przydrożne drzewo, by z wyższego stanowiska móc dalej sięgnąć wzrokiem na okolicę i w ten sposób łatwiej i pewniej się zorjentować, w którym kierunku dalej pójść.

Takie postawienie sprawy zmienia całkowicie nasz pogląd na nauczanie, na kształcenie myśli. Myślenie nie jest samozapalne. Zmuszać dziecko do myślenia wtedy, kiedy ono we własnem przeżyciu nie doznaje żadnej trudności, wprowadzającej je w zakłopotanie i zakłócającej jego równowagę, jest równie daremnem wymaganiem, jak wymaganie podniesienia się za uszy u butów.[9])

[8]) J. Dewey: *How we think*, str. 17.

[9]) John Dewey, tamże str. 18.

Trudność musi być trudnością dziecka. A będzie taką, gdy będzie wiązała się z jego poprzedniem doświadczeniem i poznaniem. Jeżeli dziecko posiada pewną znajomość podobnych sytuacyj i rzeczy, wtedy jest prawdopodobieństwo, że powstaną w niem myśli mniej lub więcej odpowiednie i celowe. W przeciwnym razie dziecko nie wyjdzie poza wahanie, bo nie ma się na czemś oprzeć, coby je wyjaśnić mogło.

Dalej, jeżeli dziecko chwyta pierwszą lepszą zjawiającą się mu myśl, mamy wtedy najczęściej bezkrytyczne myślenie. Inteligentne myślenie jest ostrożne, wstrzymuje się z sądem aż do chwili sprawdzenia lub obalenia nasuwających się pochopnie wniosków. Wdrażanie dzieci do tej ostrożności w myśleniu ma także znaczenie etyczne.

Przejdźmy teraz do rozpatrzenia stosunku pomiędzy myśleniem a wyobrażeniem.

Od myślenia czynność wyobrażania różni się tem, że treść jej stanowią wyobrażenia, w myśleniu zaś główną rzeczą są znaczenia. „Wyobraźnia twórcza — mówi Titchener — jest myśleniem w obrazach, myślenie zaś jest wyobrażaniem twórczem, ujętem w słowa.[10]) To jest jedna różnica, ale są i inne. Potrzebne tu nam będzie rozróżnienie wyobraźni swobodnej i skierowanej. Czynność wyobraźni swobodnej nie posiada wyznaczonego celu.

Nielogiczny charakter tej czynności, jej nieobliczalność i przypadkowość, co zresztą cechuje wszelkie rojenia i marzenia na jawie, zilustruje przykład z *Leviathan'a* Tomasza Hobbes'a[11]): „Cóż może być bardziej nie na miejscu, niż zapytania, jakie ktoś zrobił podczas rozmowy o toczącej się obecnie wojnie domowej, jaka jest wartość rzymskiego denara. A jednak dla mnie związek myśli był dość jasny. Myśl o wojnie nasunęła mianowicie myśl o wydaniu króla w ręce nieprzyjaciół, myśl o tem poddała znów myśl o wydaniu Chrystusa; a ta zkolei myśl o owych 30 srebrnikach, które były zapłatą za tę zdradę; w ten sposób łatwo doszło do owego złośliwego pytania, a wszystko to odbyło się w jednej chwili, bo myśl jest szybka". Mamy tu więc kaprys kojarzeniowy, brak celowości świadomej; jedno wyobrażenie nasuwa

---

[10]) *Początki psychologji.* Przeł. z ang. Dr. Cz. Znamierowski. Wyd. M. Arct w Warszawie 1920, str. 180.

[11]) Cytuję za Ruskiem, l. c. str. 145, również u Titchenera l. c. str. 111.

drugie, a to znów następne, i nie można zgóry przewidzieć, jaki będzie koniec. Myślenie zaś to czynność, określona przez pewien cel, obrany przez siebie lub przez pewne zewnątrz wysunięte zagadnienie. A więc nie posiada tej nieograniczonej swobody, ujęte jest w pewne ramy. „Zagadnienie — powiada Dewey — wyznacza cel myślenia, a cel reguluje przebieg myślenia“.[12])

Jeżeli chodzi o myślenie a wyobrażanie skierowane, te czynności zgadzają się pod względem posiadania wytkniętego kierunku. Wyobrażenie skierowane dąży do pewnych celów, które zwracają uwagę i kierują doborem wyobrażeń. Taką pracę wyobraźni wykonywa wynalazca nowego pomysłu, pisarz opracowujący każdy szczegół fabuły utworu, artysta tworzący kompozycję. Ale na tem analogja się urywa.

Podczas gdy na treść wyobraźni, jak to zaznaczono wyżej, składają się obrazy oglądowe, treść myślenia stanowią nieoglądowe znaczenia, obrazy zaś, o ile się nawet zjawiają, odgrywają zazwyczaj rolę uboczną. Praca wyobraźni często wyprzedza myśl lub jej towarzyszy, ale tylko jako środek. Jest ona trampoliną, z której myśl się odbija na teren sobie właściwy, na teren wiedzy poznania. Jeżeli Newton, podług podania, ideę prawa ciążenia jako podstawowego prawa układu planet, otrzymał od spadającego jabłka, to działała tu wielka i potężna fantazja. Dalej cel myślenia ostatecznie musi być zgodny z rzeczywistością, gdy tymczasem cel czynności wyobraźni niekoniecznie musi spełniać ten warunek.

A czy myśl należy do warunków powstawania dzieł wyobraźni twórczej? Zagadnieniem tem zajmuje się prof. Sobeski w swojej *Filozofji sztuki.*[13]) W rozważaniach swoich dochodzi do przekonania, że doszukiwanie się myśli w przeważającej liczbie dzieł sztuki wogóle należy do krainy fantazji. Ani malarstwo, ani rzeźba, ani muzyka bezpośrednio nie mogą nigdy wyrażać myśli, bo rolę tę spełniają wyłącznie słowa. Natomiast utwory sztuki plastycznej pragną nieraz być pośrednim wyrazem myśli, ale to nie jest rzeczą niezbędną, albowiem piękno artystyczne może się całkiem bez niej obywać. Udział myśli w pięknie artystycznem jest zgoła wątpliwy. Najwspanialsza myśl nie uratuje w oczach naszych utworu, gdy uważamy go za artystycznie chybiony.

---

[12]) John Dewey l. c. str. 18.

[13]) Nakł. Fiszer i Majewski, Poznań, 1924, t. I str. 222—226.

W muzyce treść myślowa nie odgrywa wogóle żadnej roli. Tak zw. „idee“ muzyczne nie mają z czynnikami intelektualnemi nic wspólnego.

W poezji ma się rzecz o tyle inaczej, że poezja wyraża bądź co bądź bezpośrednio myśli, których bogatcwa w niemałej liczbie utworów poetyckich w wątpliwość podawać niepodobna. Lecz i tu jak w wszystkich innych sztukach myśl jest czynnikiem pozaestetycznym, to znaczy — nie posiada znaczenia waloru prawdziwie artystycznego. Najwięcej oczywiste jest to w liryce. A weźmy twórczość Szekspira, Mickiewicza, Krasińskiego lub Słowackiego z jej głębokiemi myślami. Np. taki *Król Duch* zniewala nawet do bardzo wytężonego myślenia. A mimo to nie myśl czyni z *Króla Ducha* dzieło sztuki. Większa treść myślowa w utworze sztuki nie stanowi o jego większej artystycznej wartości, gdyż często drobny wierszyk liryczny, dobrze ułożony, stoi pod względem artystycznym wyżej od obszernego poematu filozoficznego, źle zrobionego. Najpiękniejsze myśli można wyrazić w formie zgoła brzydkiej, zaś nieznani twórcy poematów ludowych mimo, że nie byli wielkimi filozofami, byli często z krwi i kości artystami.

Z powyższych rozważań nie każe jednak prof. Sobeski wysnuwać wniosków, jakoby wybitniejsza myśl dla artysty była sprzętem zbędnym. Przeciwnie, w wielkiem dziele sztuki cenimy nietylko artystę, ale także myśliciela. Wreszcie, każdy artysta, jeżeli chce dać prawdziwe dzieło sztuki, musi pomysł przemyśleć. Ale to inna sprawa. Ostatecznie prof. Sobeski kończy: „Jak zawartość myślowa, choćby najtęższa, nie stanowi o artystycznej wartości dzieła — tak też poziom intelektualny artysty, choćby najwyższy, nie stanowi o artystyczności jego organizacji umysłowej.[14])

Wreszcie pozostało nam rozpatrzeć stosunek kojarzenia do myślenia. Kojarzenie wyobrażeń nie jest samo przez się myśleniem. Ale kojarzenie dostarcza materjału aktom myślenia. Pewne rodzaje skojarzeń mogą sprzyjać, inne tamować myślenie. O ile dalej skojarzenie wytwarza się w umyśle drogą mechaniczną, to myślenie wymaga czynnej postawy intelektu. (D. N.)

Leszno. Ksawery Gugulski.

---

[14]) l. c. str. 226.

KILKA SŁÓW W SPRAWIE NAUKI O POLACH FIGUR PŁASKICH.

Nauczanie pomiaru pól jest nietylko celem samo w sobie — jako pewien pożyteczny materjał naukowy, ale również znakomitem narzędziem kształcenia formalnego. Zamierzam zwrócić uwagę na kilka momentów, które w nauczaniu pomiaru pól mają znaczenie z punktu widzenia formalnego kształcenia. Nię będę przytem rozważał, w których oddziałach szkoły powszechnej uwzględniać należy niżej podane uwagi. Decyzję w tej sprawie pozostawić należy nauczycielowi. Sądzę jednak, że one kiedyś w czasie nauki przerobione być winny — jedne wcześniej, inne później.

1. W związku z wyprowadzanemi wzorami na pola figur należy poddać dyskusji wybór zmiennych niezależnych, we wzorze występujących.[1]) Co nas skłoniło do wyboru takiej właśnie a nie innej kombinacji danych w rozważanym wzorze (np. boku równoległoboku i odpowiedniej wysokości?) Czy tych danych nie jest zbyt wiele t. j. czy nie są od siebie zależne? (Np. czy wzoru $p = \frac{a+b}{2} w$ na pole trapezu nie możnaby zastąpić wzorem, w którym występują tylko zmienne a i w, albo tylko zmienne a i b?) Czy zmienne rozważane można zastąpić innemi? Np. czy można obliczyć pole równoległoboku, wzgl. trojkąta, znając długości sąsiednich boków? Czy można obliczyć pole trójkąta, znając trzy kąty? Czy można odliczyć pole trójkąta, znając dwa boki i kąt między niemi zawarty? Odpowiedzi na powyższe pytania są oczywiste dla nauczyciela, znającego przedmiot; niezawsze są oczywiste dla ucznia — musi on te pytania przemyśleć.

2. Pole należy rozważać jako funkcję elementów. Należy więc zadawać pytania: czy i w jaki sposób pole figury zależy od pewnych jej elementów? (Np. pole trójkąta od boku, od wysokości? pole koła od promienia?) Czy powyższe zależności są wprost proporcjonalne, lub czy zależą wprost proporcjonalnie od wszystkich zmiennych niezależnych, [np. we wzorze na pole trapezu]?

3. Wzory poznane stosować należy możliwie w najszerszym zakresie ich stosowalności. Np. przy obliczaniu pola równoległo-

[1]) Jest rzeczą jasną, że terminologji artykułu nie można przenosić na teren szkoły powsz. Idzie mi tutaj o rzecz samą, a nie o język, jakim do dziecka trafimy.

boku (trójkąta) nie należy się ograniczać do przyjmowania za „podstawę“ boku, wyrysowanego poziomo. Zaznaczam przy sposobności, że panujący w niektórych szkołach zwyczaj rysowania niektórych figur płaskich tylko w pewnych uprzywilejowanych położeniach jest szkodliwy. Są szkoły, w których dziecko nie ogląda np. kąta prostego, równoległoboku, trójkąta w innych położeniach, jak tylko w następujących:



Wytwarza to w umyśle niejednego dziecka niepożądane uprzedzenia. Przy obliczaniu pól równoległoboku, trójkąta należy brać za „podstawę“ boki, wyrysowane w różnych położeniach.

4. Należy wprowadzić pewne urozmaicenia do zadań, podawanych zwykle w podręcznikach, powszechnie używanych. Przykłady: Narysować dowolny trójkąt. Ile wynosi pole tego trójkąta? — W trójkącie dane są (liczbowo) dwa boki i kąt między niemi zawarty. Ile wynosi pole trójkąta? Oba powyższe zadania dawałem kandydatom, zgłaszającym się do egzaminu wstępnego do seminarjum. Uczniowie stali bezradni: mieli wyrysowany trójkąt, mieli pod ręką linijkę z podziałką — prawie wszyscy nie wiedzieli, jak się do zadania zabrać. Trzeba było powiedzieć: Narysuj dowolną wysokość; zmierz tę wysokość i odpowiedni bok. Co się tyczy drugiego zadania, o ile pamiętam, żaden kandydat nie wpadł na pomysł, że trójkąt o danych elementach należy narysować (ew. w skali) i zmierzyć potrzebną wysokość.

5. Wyraźnie trzeba podkreślać, w jakim zakresie przyjmujemy dany wzór bez uzasadnienia, wzgl. jakie luki uzasadnienie zawiera.[2]) Np.: wzór na pole prostokąta wyprowadzamy w założeniu, że jednostka mierzenia długości mieści się bez reszty w bokach prostokąta, a stosujemy często w szkole powszechnej bez uzasadnienia także w wypadkach, kiedy powyższy warunek nie jest spełniony (a więc długości boków nie wyrażają się liczbami cał-

---

[2]) Postulat powyższy, w nauczaniu średniem matematyki przyjęty — zdaje się — powszechnie, jest pełen znaczenia również w nauczaniu początkowem.

kowitemi). Należy wtedy wyraźnie powiedzieć o tem dzieciom. Wyprowadzenie wzoru na pole koła, jakąkolwiek metodą przeprowadzone, musi zawierać luki. Na nie należy zwrócić uwagę. Jeżeli zaniechamy podkreślania, jakie są luki w naszem rozumowaniu, wytwarzać się może w umysłach dzieci nawyk przyjmowania za przekonywujące rozumowań, które przekonywującemi nie są. Nauczanie matematyki mogłoby wtedy zabijać krytycyzm u dziecka, zamiast go rozbudzać i rozwijać.

Uwagi na ten temat możnaby mnożyć. W nauce o polach figur płaskich jest wiele sposobności ożywienia nauki zagadnieniami, interesującemi intelekt ucznia ale jest i wiele niebezpieczeństw traktowania rzeczy dogmatycznego wzgl. nazbyt mechanicznego. Chodziło mi tylko o zwrócenie na to uwagi nauczyciela, a nie o szczegółowy traktat z zakresu metodyki rachunków.

Nieszawa. Wł. Borejko.

POJĘCIE O RYMIE.

(Lekcja w oddziale VI.)

Naukę wierszy w szkole powszechnej rozpoczyna się już w I oddziale, ale dopiero w VI oddziale program przewiduje elementarne wiadomości o rytmie, rymie i wierszu. Brak tu jednak bliższych wskazówek. Poniżej podaję lekcję przeprowadzoną na powyższy temat pod dyskusję Koleżanek i Kolegów, którzy uczyli lub uczą w tym oddziale języka polskiego.

Głównym celem niniejszej lekcji jest pojęcie rymu. Dopiero dalsze lekcje wyjaśnią teoretycznie rytm, wiersz, zwrotkę. Mówię „teoretycznie“, gdyż z nazwą *wiersz, zwrotka,* dziecko już spotkało się w poprzednich oddziałach. Praktycznie do pojęcia rymu dziecko zostaje doprowadzone drogą recytacji utworów wierszowanych, począwszy od najniższych oddziałów szkoły powszechnej. Rzecz pewna, że niema mowy o teorji wersyfikacji, bo to przeznaczone jest dla V kl. gimnazjum, a nie VI oddziału szkoły powszechnej.

I. Nawiązanie. Nauczyciel wchodzi do klasy i mówi: „Zabawimy się dziś w poetów“. W klasie objawia się radość i zdziwienie. Zgadnijcie więc, co będziemy robili. (Układali wiersze.) Skąd to wywnioskowałeś? Jak nazywamy więc tych,

którzy piszą piękne wiersze? Kto z was mi powie kogo nazywamy poetą? Dlaczego poetów tak bardzo cenimy i szanujemy? Kto z was wymieni mi najsławniejszych poetów polskich? — Wymieńcie mi teraz nazwiska poetów, których wierszy uczyliście się. Wymieńcie ich tytuły. (Dzieci w VI oddziale używają *Czytania Polskie* tom III M. Reitera a w poprzednich latach używały tom I i II.)

II. Przypomnienie niektórych wierszy. Recytacja i deklamacja wierszy, których dzieci uczyły się nietylko w VI oddziele, ale i w IV, V czy nawet III-cim. Mówią, które wiersze im się lepiej podobają, które ich więcej wzruszają.

III. Rozpatrzenie budowy wierszy. Powiedz mi tytuły wierszy, których uczyliście się w tym roku? Powiedz wiersz: „Kto zawsze tylko...“ Przez kogo został napisany? Czy wie kto z was co o Tetmajerze? (Wiersz ten znajduje się w *Czytaniach Polskich* M. Reitera tom III-ci wyd- 8 str. 11).

Przedstawiamy budowę tego wiersza. Nadmienić tutaj muszę, że dzieci mają pewne pojęcie o wierszu i zwrotce. W zasadzie zwrotki powinny wyróżniać słuchowo, by jednak łatwiej się orjentowały, polecam im otworzyć książki i odszukać wymieniony wiersz.

Z ilu zwrotek składa się ten utwór? Ile wierszy zawiera każda zwrotka? Podzielić każdy wyraz na sylaby w I wierszu! Podobnie postąpię z II, III i IV zwrotką. Ile jest sylab w każdym wierszu?

IV. Na czem polega rym. Zwróćcie uwagę na ostatnie wyrazy w każdym wierszu. Przeczytaj je! Co możecie powiedzieć o tych wyrazach? Do którego jest podobny pierwszy? (drugi — trzeci — czwarty —).

Zobaczymy teraz, czy w następnej zwrotce zachodzi również takie podobieństwo brzmień. Brzmienie których wyrazów jest podobne? — Przekonajcie się, czy to samo można wykryć w trzeciej zwrotce. Co możemy stwierdzić? Czy w każdym utworze tak bywa, że wiersz pierwszy zgadza się brzmieniem z drugim? Dla dokładnego stwierdzenia polecam powiedzieć wiersz: „Do Świętych Patronów“ M. Konopnickiej (*Czytania Polskie*, tom III) i rozpatrzeć budowę. Czy wiecie, jak nazywamy tę zgodność brzmień? — Podaję definicję. — Co nazywamy

rymem? Jak więc powiemy zamiast wyrazów „mają podobne brzmienie“?

V. Dobieranie wyrazów i tworzenie wierszy. Przekonamy się teraz, czy posiadamy jaką taką zdolność rymowania, czyli dobierania wyrazów według podobieństwa brzmień. W tym celu przeczytam wam niektóre wiersze zmarłego przed kilkunastu laty poety Władysława Bełzy, opuszczając pewne wyrazy, które z łatwością sami dobierzecie. (Umyślnie wybieram takie wiersze, które nie były w wypisach, przez dzieci używanych. Wybrałem celowo wiersze łatwe, trudno przecież wymagać od dzieci w szkole powszechnej układania wierszy.)

Złapana myszka.

Nie słuchałaś myszko mamy
Pokryjomu wyszłaś — —
Chciało ci się jeść słoninkę,
A masz teraz smutną — —
Czemu byłaś nieostrożna?
Już z pułapki wyjść — —
Dom rzuciłaś dla łakotek
Więc za karę zje cię — —

Skowronek.

Wzbił się w górę skowroneczek
Wysoko w przestworze
I wydzwania jak — —
Kiedy ranne wstają — —
Witaj gościu pożądany,
Ptaszku nam życzliwy!
Wlatuj z piosnką nad — —
Nad te polskie — —
Nuć o wiośnie, nuć o słonku
Co chmury ozłaca;
Z twym powrotem o skowronku
I nadzieja — —

Jak sądzicie, czy poeta w podobny sposób układa wiersze, że najpierw mu ktoś czyta, dyktuje, a on dobiera tylko niektóre wyrazy? (Sam układa.) Spróbujcie sami coś ułożyć. Czy możemy powiedzieć, że umiemy układać wiersze? Czy dlatego, że układaliśmy wiersze, możemy nazwać się poetami? Dlaczego nie? Powiedz więc, cośmy na dzisiejszej lekcji robili? Następuje krótkie zestawienie wiadomości zdobytych w czasie lekcji.

VI. Każdy z was rozbierze jeden utwór wierszowany z wypisów lub „Płomyka“ i zauważy, z ilu zwrotek się składa i które wyrazy się rymują. (Polecam umyślnie z „Płomyka“, aby dziecko nie zasklepiało się tylko w wypisach.)

Teodorów. Ludwik Koza.

BECZUŁKA.

(Lekcja rysunków w oddziale IV.)

Model ustawiam na wysokości oczu dzieci tak, że wcale nie widzą wierzchu beczułki. A ponieważ beczułka jest prawie czarna, ustawiam ją na białem tle (biały papier). W lekcji tej chodzi mi tylko o ujęcie kształtu beczułki i o rozmieszczenie obręczy bez uwzględnienia drobnych szczegółów.

Nawiązanie: Dziś będziemy rysować ten przedmiot (pokazuję beczułkę).

Jak on się nazywa? (Beczułka.) Jaką jeszcze nazwę ma ta beczułka? (Antałek.) Do czego może służyć ta beczułka? (Do piwa, wina, oleju, miodu.) Jakie są jeszcze inne beczki? (Na kapustę, śledzie, wodę.) Z czego zrobiona jest ta beczułka? (Z drzewa.) A z czego zrobione są beczki na wodę, zboże, owoce? (Też z drzewa.) Z jakiego jeszcze materjału robi się beczki? (Ze słomy, z blachy.) Do czego służą beczki z słomy, z blachy? (Ze słomy na zboże, z blachy na naftę.) Kto robi beczki z drzewa? (Bednarz.) Z jakiego drzewa bednarz robi beczki? (Z sosnowego, jesionowego, dębowego.) Z jakiego drzewa beczka jest najlepsza? (Z dębowego.) Dlaczego? (Bo drzewo dębowe jest najtrwalsze.) A kto robi beczki ze słomy, blachy?

Analiza beczułki: Z jakich części składa się ta beczułka? (Z dna, wierzchu, klepek i obręczy.) Dlaczego beczka ma obręcze? (Bez obręczy rozleciałaby się.) Jak rozmieszczone są obręcze? (Dziecko odpowiada.)

Następnie staram się dzieciom ułatwić rysowanie beczułki przez porównanie jej kształtu z figurą geometryczną np. prostokątem. W tym celu zapytuję: Jaki kształt miałaby ta beczułka, gdyby jej linje boczne (kontury) były zupełnie proste? Tu przystawiam dwa linjały do beczułki z dwóch stron. (Beczułki miałyby kształt prostokąta.) Ile razy szerokość beczułki, szerokość środka

beczułki pomieści się w jej wysokości? (Raz i pół.) Dzieci sprawdzają zapomocą wizowania, a jedno z nich wymierza na modelu. Jak narysowałbyś kształt tej beczułki? (Prostokąt, a wewnątrz tego prostokąta kształt beczułki.) Dzieci z linij pionowych tworzą przez zaokrąglenie łuki, kształtem zbliżone do konturów beczki.

Rysunek ucznia. Przed samem rysowaniem zapowiadam: Zanim zaczniemy rysować kształt beczułki, nakreślimy sobie kilka linij rozmachem. Kreślę najpierw na tablicy linje poziome a dzieci na komendę „raz“ kreślą w zeszytach do ćwiczeń rozmachowych. W taki sam sposób kreślę linje pionowe i łuki. Po ćwiczeniach rozmachowych, które trwają około pięciu minut, dzieci rysują beczułkę i umieszczają na niej obręcze.

W czasie rysowania każdemu dziecku, o ile zachodzi potrzeba, zwracam uwagi na jego rysunek i staram się o to, by przedmiot prawidłowo narysowało.

Po skończonej lekcji prace rysunkowe dzieci zabieram do teczki z rysunkami i polecam, aby do następnej lekcji rysunków zaobserwowały kształt innej beczki i zwróciły uwagę na rozmieszczenie obręczy i szerokość klepek. Resztę tę będą rysować z przypomnienia.

Gole. Jan Sokołowski.

BEZ ZMIANY.

„Jak dawniej tak i obecnie rozpoczęły Niemcy rok szkolny po świętach wielkanocnych. Z okazji jego rozpoczęcia napotkać było można w prasie niemieckiej na artykuły, omawiające sprawy szkolnictwa i wychowania. Niejedne z nich rozpatrywały kwestje te bardzo krytycznie, podkreślając szczególnie rozbrat pomiędzy reformami, projektami, problemami wychowawczemi a rzeczywistością. Zdaniem niektórych krytyków cała dotychczasowa reforma szkolna jest tylko pustym frazesem, który kapituluje przed dyktatorską tradycją lub ekonomją gospodarczą.

To też szkoły niemieckie w zasadzie zostały bez zmiany. Przeprowadzone reformy bowiem nadały im jedynie nieco inne oblicze, narzuciły im mianowicie charakter fabryk wychowawczych, w których uprawia się nadal mechanizację w nauczaniu i o w dodatku na większą tylko skalę i pod innym jedynie „znakiem ochronnym“.

Budynki szkolne zawsze jeszcze są kilkupiętrowemi koszarami z licznemi klasami, położonemi nad gwarnemi i zadymionemi przez samochody

ulicami. Z powodu zewnętrznego zgiełku zamykać więc trzeba okna, lub dla przygłuszenia gwaru małych pracowników posługiwać się przy dialogach głosem nad normę silnym. Koszary szkolne zaopatrzone są do wzrostu uczniów niedostosowanemi ławami, które skłaniają do koleżeńskiej wprawdzie lecz niezawsze uczciwej pomocy. Zbyt często lekcje przerywane bywają pobudkami licznych pseudoreformatorów, podczas gdy zmiany, rokujące istotne polepszenia, dalekie są od realizacji. W budynkach szkolnych panuje również i żołnierska dyscyplina, przeciw której nierzadko buntuje się skrycie lub jawnie młodzież, wtłoczona do klas.

Aż litość bierze, gdy się pomyśli, jak się tam tresuje malców, którzy przed chwilą żywo, wesoło i swobodnie hasali na powietrzu, by zrobić z nich ułożonych, grzecznie i spokojnie zachowujących się słuchaczy kilkugodzinnych wykładów. Tresura taka jest nie do pomyślenia nawet w najwyższych klasach gimnazjalnych a co dopiero u sześcioletnich żaków.

„Reforma szkolna“, to tylko czcze gadanie, gdyż w praktyce podlega ona innym prawom. Jakże bowiem tłumaczyć sobie zwykłe przepełnienie klas, liczących 30—40 uczniów? Podziwiam dlatego tych, którzy w takich okolicznościach ośmielają się mówić o reformie szkoły, gdzie w rzeczywistości istnieją jedynie teorje, pozory lub zmodernizowany dryl.

Sumienny pedagog codziennie zadaje sobie pytanie: dobro ucznia czy pensum? Każda opuszczona lekcja cieszy nauczyciela lecz i smuci. A smuci go dlatego, że uniemożliwia mu osiągnięcia celu, programem nauki przepisanego. Bezwzględnie narzucone pensum z jednej strony, a ulepszenia kulturalne, szczególnie higjeniczne, humanitarne i filantropijne z drugiej, przecież to sprzeczność, to ironja!

Pomimo wszelkich wysiłków szkoły nadal są koszarami a nie schroniskami młodzieży. I zostaną one niemi dopóty, dopóki przedstawiciele władz szkolnych i nauczyciele nie zdobędą się na altruistyczną odwagę, by zostać Pestalozzim miast tylko mówić o nim.

A gdy do tego wreszcie dojdzie, spodziewać się można, że szkoły powstaną na peryferjach miast, wśród ogrodów i zieleni, z pracowniami, posiadającemi stoły i krzesła dla małych grup uczniowskich, z zmniejszoną liczbą lekcyj obowiązkowych a powiększoną ilością zajęć dobrowolnych dla poszczególnych grup lub też cicho, wytrwale, systematycznie i indywidualnie pracujących jednostek. Zadawanie prac domowych, metoda szkoły koszarowej, która nawet uszanować nie potrafi niedzielnego wytchnienia i wypoczynku, upadnie. A prawdziwe zainteresowanie, miłość do osoby i przedmiotu, spokojne i samodzielne zagłębianie się weń dopiero zrodzą wydajną i zbawienną dla ludzkości pracę!“

Takie to uwagi podaje jeden z głośnych reformatorów szkolnictwa w Niemczech.

Czy nie wartoby rozważyć jego myśli i przy reformach naszego ustroju szkolnego? T. P.

UWAGI DYSKUSYJNE.

W sprawie współczesności przy nauczaniu historji.

W artykule niniejszym wypowiada się autor w sprawie idei solidarności międzynarodowej w nauce szkolnej, poruszonej poprzednio przez p. kol. Milenkiewicza.

Ponieważ zagadnienie współpracy międzynarodowej obecnie jest bardzo aktualne: Trzeci Kongres Światowej Federacji Zrzeszeń Pedagogicznych (25 VII — 4 VIII rb. w Genewie) poświęca mu z 14 tematów obrad sekcyjnych aż 3, a Powszechna Konferencja w Sprawach Nowego Wychowania (8—21 VIII rb. w Helsingör) również wymienia m. i. temat o wychowaniu w duchu porozumienia światowego i kształceniu nauczycieli w tym duchu, przeto pragniemy zainicjować szerszą dyskusję w tej sprawie i prosimy o łask. nadsyłanie prac (objętości najwyżej 12 stron druku) na temat:

Idea współpracy międzynarodowej w szkole polskiej.

W jednym z najbliższych numerów umieścimy artykuł informujący, jakie głosy w tej sprawie odezwały się dotąd wśród niemieckiego nauczycielstwa. Red.

W artykule „Współczesność a nauczanie historji“ *) poruszył autor kwestję niezmiernie żywotną i wielce obchodzącą nietylko pedagogów, ale i rodziców dziatwy szkolnej. Z tego właśnie rodzicielskiego punktu widzenia chcę spojrzeć na poruszone w artykule postulaty.

Znaczenie historji w dziedzinie wychowawczej jest olbrzymie, a dla nas Polaków w dobie dzisiejszej tem większe, że dziś właśnie tworzymy fundamenty naszej przyszłości, fundamenty zakładane w wolnej już Polsce. Obowiązkiem naszym jest bacznie strzec, aby ta przyszłość narodu naszego, wiekowemi doświadczeniami w historji wzbogaconego, nie schodziła na manowce, aby dzieci i wnuki nasze w dziejach przodków widziały swą chlubę narodową i aby umiały i czuły potrzebę „stanąć na straży narodowego pamiątek kościoła“.

Jako pedagog godzę się z p. M., że materjał historyczny w programie ministerjalnym jest niezupełnie trafnie rozłożony, że oddział III nie nadaje się do przerobienia materjału, jaki mu przeznacza program ministerjalny. Uważam również za słuszne uwagi, tyczące się nauczania historji wogóle w oddziałach V, VI i VII, ale moje sumienie rodzicielskie nie może się jakoś pogodzić z postulatami owej „solidarności i braterskości ogólnoludzkiej i rozwoju zasad pokoju międzynarodowego“, o czem tak zresztą przekonywująco pisze p. M.

Autor zarzuca programowi ministerjalnemu, że nie wyczerpuje wszystkich zadań i celów, jakie winny przyświecać współczesnemu nauczaniu historji, nazywa cele i zadania programu romantycznemi, dobremi może w czasie odzyskiwania niepodległości, ale dalekiemi od wymagań życia współczesnego. P. M. chciałby

*) *Przyjaciel Szkoły*, Nr. 3, 1929.

uzupełnić program celami dzisiejszej polityki realnej, chciałby pójść w kierunku rozwoju w młodzieży uczuć solidarności międzynarodowej, owej podwaliny przyszłego pokojowego współżycia narodów na terenie Ligi Narodów. Powołuje się p. M. na uchwały różnych międzynarodowych kongresów nauczycielskich, jak w Lyonie w r. 1924, w Pradze w 1927, na mężów stanu, jak Herriot lub Marszałek Piłsudzki. Radzi p. M. zarzucić „wbijanie dzieciom do głów faktów z dziejów politycznych narodu“, gdyż, jak mówi „program nie jest przeznaczony dla generałów, strategów i polityków“, a lepiej będzie dla idei międzynarodowej solidarności, gdy nauczyciel zainteresuje ucznia takiemi postaciami, jak Galileusz, Volta, Franklin, Galwani, Fabre itp. Następnie w czambuł potępia p. M. wszelkie rewolucje. „jako niszczenie ludzi, wyrastających rozumem stanu ponad poziom tłumu“.

Zdaje mi się jednak, że, jeśli chodzi o Polaków, p. M. źle właśnie radzi Wprowadzenie tak radykalnych posunięć międzynarodowych do naszej polskiej szkoły już w czasie teraźniejszym zagrażać będzie w najwyższym stopniu interesom narodowym przez usypianie naszej czujności narodowej i gloryfikowanie międzynarodowych ogólnoludzkich wielkości. Ideały zasad pokoju międzynarodowego są, bez zastrzeżeń, wspaniałe, ale dalekie jeszcze do urzeczywistnienia. Niech pacyfiści wszystkich narodów pracują z powodzeniem nad ich ucieleśnieniem, niech się odradzają pierwej narody silniejsze i przodujące, my też pójdziemy za ich przykładem, pójdziemy skwapliwie, ale na litość Boską nie rozpoczynajmy odrodzenia ogólnoludzkiego od naszych najdroższych, od naszej młodzieży, będącej ostoją naszej przyszłości narodowej.

Przecie my z jednej strony mamy potężnego sąsiada, który zupełnie do Ligi Narodów nie chce należeć i który nie wyrzekł się swej zaborczości. A kogo mamy na zachodzie? Czy Niemcy dają choćby najmniejszą gwarancję poszanowania pięknych międzynarodowych haseł? Czy to nic, że ich przedstawiciel „bije w stół“, przy którym zebrany jest aeropag międzynarodowy, kiedy dotyka spraw polskich? Czyż wobec tego nie będzie zbrodnią z punktu widzenie narodowego wszczepiać dzieciom miłość do Niemców czy Moskali, jeśli ci ostatni odnoszą się do nas z nienawiścią? Wystarczy przeczytać ich gazety codzienne, ub posłuchać, co się w Moskwie lub Berlinie mówi przez radjo!

Następnie zupełnie nie zgadzam się z p. M. co do roli rewolucji dla ludzkości. Rewolucja nie jest tylko „niszczeniem ludzi, wyrastających rozumem ponad tłum“, i takie w dziatwie urobienie przeświadczenia byłoby niezgodne z historją. Czy rewolucja francuska nie dała pięknych rezultatów? A wiosna ludów, a nasze powstania czy nie były szczytną walką z przemocą? A choćby nasze „wypadki majowe“, czy one nie były potrzebne?

Takie zohydzanie wszelkich „rewolucyj“ wiedzie młode dusze do beznadziejnego pacyfizmu, do przeświadczenia, że tylko to dobre, co zostanie przyjęte przez trybunał międzynarodowy, wiedzie do międzynarodówki.

Nasze zaś dzieci pamiętać muszą przedewszystkiem o tem, że są Polakami i że muszą tej polskości bronić orężnie.

Jałówka. Roch Gogolewski.

Czy nauczyciel jest tylko winien?

W „Naszym Głosie“ z marca br. ukazał się artykuł p. E. Groelego p. t.: „Rzecz o kilku ogólnych uwagach w sprawie nauczania języka polskiego“. godzący ostro w nauczycielstwo szkół powszechnych. Szanowny autor zarzucił mianowicie nauczycielom języka polskiego brak inteligencji, pracowitości i wiele innych grzechów pedagogicznych. Autor utrzymuje, że, jeśli jest niski poziom języka polskiego w szkołach powszechnych na terenie ziem zachodnich, bywa to wynikiem lenistwa ducha i ciała u nauczycieli. Twierdzi dalej, że mamy świetne podręczniki, doskonałą ortografję, doborowy materjał uczniowski, dobre programy szkolne, a jeśli są jednak wyniki ujemne. to źródło zła leży tylko w nauczycielstwie!

Mamy doborowy materjał uczniowski, a to dlatego, bo nasi uczniowie nic a nic nie znają języka kulturalnego (literackiego), właściwie oni znaję gwarę wielkopolską, a ta przecież prawie to samo, co język literacki (kulturalny). Tak mniej więcej tłumaczy nam p. Groele. Ba! gwara poznańska jest nawet czemś lepszem, niż język literacki, ponieważ ma rzekomo mniej obcych naleciałości. Czy mamy wierzyć tym wywodom? „Wogóle trzeba zaznaczyć — mówi prof. Nitsch, najlepszy znawca gwar polskich — że język ludowy ma pierwiastków obcych niemniej, niż literacki“ (str. 478 *Gramatyka języka polskiego* przez Benniego-Ułaszyna, Kraków 1923), Gdzieindziej znowu prof. Nitsch pisze, że z obecnych gwar polskich najbardziej zbliżone do języka literackiego jest gwara centralna, znajdująca się na pograniczu dawnej Wielkopolski, Małopolski i Mazowsza, leżąca na pasie od Włocławka poza Częstochową, a więc nie gwara poznańska, czy wielkopolska. (*Gramatyka języka polskiego*, str. 514.)

Dalej głosi p. Groele takie zdanie: „Dzisiaj — dziecko wielkopolskie mówi po polsku poprawnie tak, jak mówiło za Piastów, Jagiellonów itd.“. Oho! tu już widzę, że szanowny autor zrobił wielkie odkrycie. Skąd wie, jak mówiono za Piastów i Jagiellonów? Proszę odkryć nam ten dokument z epoki piastowskiej, pisany gwarą poznańską czy wielkopolską! Ja wyznaję pokornie, że o niczem podobnem nie słyszałem! Wiem tylko to, że materjał do gwar mamy dopiero z końca XIX wieku — z poprzednich wieków prawie żadnych dokumentów nie posiadamy.

Autor pod niebiosa wynosi gwarę, widzi w niej tyle piękna, bogactwa, że omal nie każe usunąć ze szkoły język literacki, a wprowadzić teksty gwarowe — Dzieciom Wawrzyniaków, Marcinkowskich nie wolno narzucać języka literackiego — woła przeczulony partykularyzm. Czy to nie przesada? Niech p. Groele będzie spokojny o gwarę, ona i tak bez jego obrony będzie żyła i rozwijała się. — My jednak nauczyciele języka polskiego musimy dążyć do tego, by dziecko poznało, pokochało język kulturalny, bo w nim ogół Polaków musi się porozumiewać, bo w tym języku są pisane najpiękniejsze utwory ducha narodu polskiego. Nie możemy pozwalać, by gwara była ponad językiem literackim, bo to nie prowadzi wcale do zwartości, jednolitości organizmu narodowego. Język literacki nie może być kopciuszkiem w szkole, „bo w każdym razie język piśmienny oraz odpowiadający mu język codzienny odnośnych warstw społeczeń-

stwa jest w zasadzie kulturalnie i wartościowo wyższy, niż język ludowy“ (str. 78 *Język polski*, Kraków 1913, przez Jana Rozwadowskiego.)

Również myli się p. Groele w kwestji ortografji. Naprawdę nasza pisownia bardzo dużo pozostawia do życzenia. Widzą to najznakomitsi polscy językoznawcy, którzy całe życie strawili nad studjum językowem. Oto, co powiada prof. Nitsch i Rozwadowski o naszej pisowni, uchwalonej w r. 1918, zwłaszcza o dzieleniu wyrazów: „Pozostajemy więc przy twierdzeniu, że z dwu proponowanych, nowych systemów przyjęto i trudniejszy i niedający się ściśle przeprowadzić“ (*Język polski* str. 86, Kraków 1920). Tak samo wypowiada się Jan Łoś (*Język polski* str. 72, Kraków 1920). Dzielenie wyrazów jest rzeczą bardzo trudną, skoro trzeba się uczyć coś około 34 wyjątków, chcąc prawidłowo według zasady ortograficznej podzielić wyraz. To trochę za dużo! Przecież wciąż ze sobą nie można nosić słowniczka ortograficznego. Czyż o reformie takiej kwestji mówić nie można? Tu nietylko trzeba mówić, ale krzyczeć, by nas słyszano, z jakiemi trudnościami musi walczyć polonista, by nie myślano, że nauczyciel języka polskiego, to leniuch — typ ograniczonego człowieka bez inteligencji, jak p. Groele w nas wmawia.

Autor lęka się reformy ortografji, bo nie byłoby co pokazać Anglikom, Francuzom (zapewne, gdy przyjadą na Powszechną Wystawę Krajową)! Boi się bardzo, by przypadkowo nie zmieniono *ó* na *u*, bo to byłoby barbarzyństwem. A powinien przecież autor wiedzieć, że już były takie wypadki zmiany *ó* na *u*. — Dzisiejszy *ślusarz*, dawniej pisano zupełnie poprawnie *ślósarz*, czy przez to nastąpiła tak wielka strata dla nauki? *But* też piszemy niepoprawnie, winniśmy pisać *bót*, tak też nasi przodkowie pisali. Czy zbrodnią byłoby, gdybyśmy *Jakób* przez *u* pisali, przecież wszyscy, nawet najwięksi konserwatyści piszą *Kuba*! Dlaczego w jednym wyrazie wolno *u*, a w drugim nie wolno? Również może powiodłoby się, gdybyśmy zmienili *ó* na *u* w wyrazach, nie mających w zależnych przypadkach czy formach *o*.

Najwięcej możnaby zrobić dla ujednolicenia *h*, *ch*. Przecież w całej centralnej, właściwej, etnograficznej Polsce nikt z Polaków nie odróżnia głosowo *h* od *ch*. Przeszkodą mogłoby być tylko pewne nastawianie psychiczne u ludzi starszych, u dzieci natomiast byłaby to sprawa łatwiejsza, bo nie znają jeszcze pisma, a więc nie odczuwają, by te głoski tworzyły dwa różne dźwięki.

Jest jeszcze jedna litera, która prawem kaduka weszła do imiesłowu uprzedniego (zaprzeszłego), Mówię o *ł* np. w wyrazie *rzekłszy*. Nigdy tu *ł* nie było, dopiero w XVIII wieku, w okresie największej ciemnoty w ogólności, pod wpływem imiesłowa przeszłego: *rzekł*, wtrącono najniesłuszniej w świecie to *ł* do imiesłowa uprzedniego, wierząc święcie, że to *ł* istniało tu oddawna! Czy nie byłoby wskazane dziś ten niepotrzebny dodatek wyrzucić?

Zaznaczam, że o rzeczach wyżej wspomnianych, już wiele mówiono, piszę o nich tylko, by p. Groelemu okazać, jak niesłusznie twierdzi, że nasza ortografja nie potrzebuje reformy, że jest jakiemś nietykalnem „tabu“ — Inne kwestje tyczące się kaligrafji pomijam, chociaż sądzę, że i tu jest przesada ze strony p. Groelego.

Jak widzimy z powyższego, są duże trudności w nauczaniu języka polskiego, nie sam więc nauczyciel jest winien. Zeszłego roku zdawali uczniowie z siódmej klasy szkoły powszechnej do czwartej klasy gimnazjalnej. Żaden nie złożył egzaminu. — Czyż więc wszyscy nauczyciele okazali się tak mało inteligentni, pracowici? — Nie mógłbym nigdy twierdzić, jak to czyni autor, że to wina nauczycieli. Nietylko on zawinił — ale wchodzą w grę i nieodpowiednie programy i trudności ortograficzne i lichy materjał uczniowski.

Poznań. Bolesław Nytko.

„Poradnictwo zawodowe w Niemczech".

W Zeszycie 6 (rok 3) „Szkoły Zawodowej" pojawił się artykuł p. A. Staniszewskiego, p. t. „Poradnictwo zawodowe w Niemczech", który z względu na ważność przedmiotu, o którym traktuje, jakoteż z powodu osobliwości formy i rażących błędów rzeczowych zasługuje na baczniejszą uwagę.

Autor, prowadzący w Poznaniu Miejskie Biuro Porady Zawodowej, obiecuje w nim podać wrażenia z podróży naukowo-informacyjnej, jaką odbył dla zaznajomienia się z stanem poradnictwa zawodowego w Niemczech.

Co naukowe, to ścisłe, metodyczne i wszechstronne. Opierając się na zapowiedzi, myślałem więc, że po przeczytaniu artykułu uzupełnię sobie te wyobrażenia, jakie wyrobiłem sobie o stanie poradnictwa zawodowego w Niemczech na podstawie lektury niemieckich dzieł psychotechnicznych. Niestety — bardzo się zawiodłem.

Pan Staniszewski zwiedził wszystkiego tylko dwie poradnie: jedną w Dreźnie, która mu się nie podobała z powodu ograniczenia jej zadań do stwierdzenia „dla formy" stopnia inteligencji ogólnej (czy to znaczy, że p. Dr. Heinzel wraz z całym sztabem współpracowników pracuje w swojej poradni tylko dla zabicia czasu, będąc w głębi przekonany, że wszelka praca psychotechniczna, to jedna wielka komedja?) i drugą w Berlinie, w której jego zdaniem praca odbywa się „więcej intensywnie", lecz o której swego zdania wprost nie wypowiada, choć można wyczytać między wierszami, że spodobała mu się. Na takiej skromnej podstawie (zwiedzane przez autora pracownie psychotechniczne przy szkołach fabrycznych nie są przecież poradniami zawodowemi!) opiera się śmiało reasumujący wniosek autora, „że poradnictwo niemieckie nie stoi na wyżynie". Uogólnienie, wyprowadzone z dwóch przykładów, wydaje mi się dość podejrzane. P. Staniszewski pozwala sobie na wyłączenie poza nawias reszty placówek psychotechnicznych, których w Niemczech jest bardzo wiele.

Lecz autor zdając sobie widocznie sprawę z tego, że o stanie poradnictwa zawodowego w Niemczech właściwie nic nie napisał, postarał się tedy wynagrodzić czytelnika obszernemi wzmiankami o swych „konferencjach" z czołowymi przedstawicielami niemieckiej psychologji i psychotechniki. Pisze p. Staniszewski dosłownie: „W rozprawach z prof. Sternem zwracałem uwagę na powód niefortunnego zatargu o t. zw. „Intelligenzbegriff" przeto w przyszłym niemieckim Kongresie psychologów i psychotechników w Wiedniu w pierwszej połowie kwietnia ma przedewszystkiem ta kwestja być poruszona

i omawiana". Czy to nie śmieszne? Albo co pomyśleć o takiem zdaniu: „W konferencji z kierownikiem instytucji p. Dr. Heinzelem (filologiem) wypowiedziałem dobitnie swoje niezadowolenie z takiego sposobu badania".

O ile p. Staniszewski tak pojmuje cel swych podróży „naukowo-informacyjnych", to trzeba koniecznie ostrzec właściwe władze i nie dopuścić do tego, by p. St. ośmieszał nas swojem groteskowem wystąpieniem zagranicą!

„Konferując kilkakrotnie z prof. Moedem i prof. Ruppem w Berlinie wymieniałem, jak należy zorganizować poradnictwo zawodowe, by było racjonalne i miało zaufanie sfer zainteresowanych". — Więc jaki jest projekt p. Staniszewskiego? „Poradnia zawodowa powinna łączyć trzy osoby: ekonomistę, lekarza-fizjologa i psychotechnika. Ekonomista reguluje podaż i pobyt pracy w terminatorstwie". (Podkreślenie ostatniego zdania — pustego frazesu — moje.)

Zajmującym momentem w artykule p. A. St. jest także wzmianka o kwalifikacjach zawodowych kierownika biura porady zawodowej. Otóż według p. A. St. musi on nietylko znać warsztaty pracy poszczególnych rzemiosł z widzenia, lecz winien być świadom czynności terminatorów choćby pierwszego rodzaju nauki praktycznej. Nie wspomina jednak autor żadnem słowem o tem, że osobę na takiem stanowisku powinno przedewszystkiem cechować wysokie teoretyczne psychologiczne wykształcenie, bo jakże tu wydawać sądy o właściwościach danego osobnika, jeżeli się samemu jasno nie odróżnia podstawowych pojęć psychologicznych. To swoje lekceważenie teoretyczno-psychologicznego wykształcenia usiłuje p. St. dalej w artykule wykazać, umieszczając w nim bałamutne i fałszywe poglądy. Np. taki na stronie 140: „Ten spryt czyli zainteresowanie się jest mojem zdaniem niczem więcej, jak inteligencją praktyczną i techniczną", choć przecież wiadomo oddawna, że zainteresowanie, będąc sprawą życia uczuciowego, jest zasadniczo różne od sprytu, uzdolnienia natury intelektualnej. Ze zadziwiającą konsekwencją brnie p. St. dalej w stosowaniu swej zasady lekceważenia wykształcenia psychologicznego, robiąc mętne wzmianki o jakimś „zatargu psychologów z psychotechnikami", o którym jako żywo ani ja ani znajome mi kompetentne osoby nic nie wiedzą. Rozumiem też teraz, dlaczego autor pomieszał cele i zadania poradnictwa zawodowego z zadaniami i celami doboru eliminacyjnego oraz, że nie potrafił nawet zacytować bez błędu krótkiego zdania W. Sterna. (Skróconej definicji terminu inteligencja.)

Kończąc, chciałbym zaznaczyć, że jestem z całem uznaniem i szacunkiem dla działalności i zasług p. Staniszewskiego około gromadzenia środków do badań psychotechnicznych i wstępnych prac organizacyjnych, dotyczących poradni zawodowych w Poznaniu, ale muszę stwierdzić, że p. Staniszewski okazał się zupełnie nieodpowiednim obserwatorem poradnictwa zawodowego zagranicą, jak wynika z niefortunnych wrażeń z podróży naukowo-informacyjnej po Niemczech.

E. Wieszołek. (Poznań.)

TEATR SZKOLNY NA POWSZECHNEJ WYSTAWIE KRAJOWEJ.

Jedną z najciekawszych imprez, przygotowanych na P. W. K. będzie Teatr Szkolny, który ma dawać codziennie przedstawienia w Auli Gimnazjum im. K. Marcinkowskiego (ul. Bukowska), na specjalnej scenie, zbudowanej przez prof. Szczepana Orzechowskiego z funduszów przyznanych przez Min. W. R. i O. P. Zespoły uczniowskie szkół powszechnych, średnich, zawodowych i seminarjów nauczycielskich całej Rzeczypospolitej odegrają na tej scenie sztuki, opracowane specjalnie na Powszechną Wystawę Krajową, które mają się stać pokazem entuzjazmu dla sztuki i artystycznych zdobyczy szkoły i młodzieży. Zespoły uczniowskie zjadą do „Teatru Szkolnego" z własnemi kostjumami i dekoracjami, pomyślanemi i wykonanemi przez uczniów z pomocą nauczycieli, częściowo nawet z widowiskami, opracowanemi przez uczniowskie koła krajoznawcze, a nawet ze sztukami oryginalnie przez młodzież napisanemi.

Wystąpi więc młodzież w roli miłośnika kultury klasycznej i narodowej, popisze się umiejętnością ładnego mówienia, dobrej deklamacji, sprawnej gry, śpiewu i tańca i pokaże przedewszystkiem swoim rówieśnikom, rodzicom i wychowawcom zamiłowanie do polskiej literatury pięknej i nie mniej gorące i na dobrej znajomości oparte ukochanie zwyczajów, pieśni i sztuki ludu polskiego poszczególnych okolic Polski. „Teatr Szkolny" będzie w najlepszem znaczeniu słowa teatrem regjonalnym. Obok więc inscenizacyj dzieł Homera, Sofoklesa, Euripidesa, Arystofanesa, Terencjusza, obok przedstawień z polskiej literatury pięknej, obejmującej niegrywane w teatrach zawodowych sztuki i udramatyzowane dzieła epickie Jana Kochanowskiego, Sz. Szymonowicza, Jana Jurkowskiego, polskich romantyków z Mickiewiczem i Norwidem na czele, przedstawicieli Młodej Polski, aż po utwory współczesnych poetów, z ukochanym specjalnie przez młodzież za „Laur Olimpijski" Kazimierzem Wierzyńskim, wprowadzi „Teatr Szkolny" cały szereg przedstawień regjonalnych, ilustrujących zwyczaje ludowe. I tak np. zobaczymy wesele wileńskie, kaszubskie, śląskie, mazurskie, krakowskie, ukraińskie, obrazki obyczajowe wielkopolskie, pokaz zabaw ludowych w okresach głównych świąt kościelnych, wycinanki łowickie, dożynki na Kujawach, żytnie żniwo na wileńszczyźnie, wieczornice huculskie, góralskie itd. Lud dojdzie nadto do głosu na osobnych wieczorach, poświęconych inscenizacyj pieśni ludowych np. zgłoszono „Dolę człowieka w pieśni ludowej", „Rok polski", „Dolę i niedolę chłopa wołyńskiego" itd. Dla najmłodszych widzów przygotowano kilka specjalnych popisów uczniów szkół powszechnych. O przyjęciu poszczególnych zgłoszeń do repertuaru decyduje Komisja ministerjalna w Warszawie z p. wiz. J. Michałowską i wiz. J. Cierniakiem na czele, oraz dyrekcja Teatru Szkolnego w Poznaniu złożona z prof. Dr. St. Papée, Adama Schmidta i Fr. Kałużnego. Przedstawienia odbywać się będą: popołudniowe od 3 30 do 5 i wieczorne od 7 do 9. Wstęp dla młodzieży 50 gr., dla dorosłych 1 i 2 zł. Teatr Szkolny, rozporządzający tak bogatym repertuarem, entuzjastycznymi wykonawcami, najtańszy przytem teatr, liczy na powodzenie nietylko wśród młodzieży, rodziców i wychowawców, ale i na zainteresowanie „ludzi teatru", których w „Teatrze Szkolnym" czeka wiele wrażeń artystystycznych. K.

PRZEGLĄD CZASOPISM.

OŚWIATA I WYCHOWANIE. Czasopismo wydawane nakładem Min. W. R. i O. P. Redakcja: Warszawa, Foksal 18.

Nr. 1 (1929). Rok I. M. Dzierzbicka: Zagadnienie nauczycielskie w naszem szkolnictwie powszechnem. — M. Grzywak-Kaczyńska: Przyczynek do psychologji porównawczej dziecka miejskiego i wiejskiego. — Dr. J. Chałasiński: Nauka obywatelstwa na poziomie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego.

MUZEUM. Czasopismo, poświęcone sprawom wychowania i szkolnictwa. Redakcja: Lwów, Czarnieckiego 12.

Nr. 1 (1929). Rok XLIV. A. Pawlicowa: Regjonalizm na usługach „szkoły pracy". — J. Trzcieniecki: System daltoński w Liceum Krzemienieckiem. — St. Bochnig: Zwierciadło klasy.

WIEDZA i ŻYCIE. Miesięcznik poświęcony popularyzacji wiedzy oraz samokształceniu. Wydawany przez Powszechny Uniwersytet Korespondencyjny i Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Redakcja: Warszawa, Chmielna 33 m 5.

Nr. 1 (styczeń 1929). Rok IV. St. Bełżecki: Japońska kultura ogrodnicza. — T. Zieliński: Kleopatra. — Dr. J. Kołodziejczyk: Czy rośliny kochają? — M. Górska: Psychologja indywidualna. — M. Grünberg: Nauka w walce z zbrodnią.

Nr. 2 (luty 1929). St. Car: Stan więziennictwa polskiego. — H. Gopalram: Jak Hindusi obchodzą święto Nowego Roku. — M. Massalski: Sahara. — Dr. St. Lenkowski: Szkolnictwo i wychowanie w Rzymie. — I. W. Kosmowska: Polski badacz okolic podbiegunowych.

Nr. 3 (marzec 1929). Dr. A. Minkowska: Tragizm entuzjastów. — Dr. A. Hertz: Grupy społeczne. — I. W. Kosmowska: Estonja.

CZASOPISMO GEOGRAFICZNE. Kwartalnik Zrzeszenia Polskich Nauczycieli Geografji, Towarzystwa Geograficznego w Lwowie oraz Towarzystwa Geograficznego w Poznaniu. Redakcja: Lwów, Instytut Geograficzny Uniwersytetu Jana Kazimierza, ul. Kościuszki 9 III p.

Nr. 1 (Tom VII 1929). E. Romer: Międzynarodowy kongres geograficzny w Anglji.

MIESIĘCZNIK KATECHETYCZNY I WYCHOWAWCZY.

Nr. 3 (marzec 1929). Rok XVIII. Ks. L. Heyko: O koncentracji. — Ks. W. Mieszkowski: Znajomość temperamentów a duszpasterska praca katechety w szkole. — Ks. W. Kosiński: Nauczanie poglądowe religji.

MIESIĘCZNIK PEDAGOGIGZNY.

Nr. 2 (luty 1929) Rok XXXVIII. Inż. Wyrzykowski: Przysposobienie rolnicze młodzieży wiejskiej. — J. Szuścik: Fundacja w Albisbrunn w Szwajcarji. (Wrażenia z podróży.) — Regulamin egzaminu kwalifikacyjnego.

Nr. 3 (marzec 1929). K. Guńka: Przedszkola. — Ludomir Sawicki jako badacz, uczony, organizator, nauczyciel.

RUCH PEDAGOGICZNY.

Nr. 3 (marzec 1929). Rok XVI. A. Ferrière: Szkoła aktywna i metody aktywne. II. — Dr. R. Taubenszlag: System daltoński. II.

PŁOKOSIE SZKOLNE.

Nr. 6 (luty 1929). Rok II. P. Augustyn: Sugestja a wychowanie. — F. Piasek: O krzewienie kultury muzycznej: T. Czarnecki: W jaki sposób należałoby prowadzić lekcje o cieple właściwem ciał w oddziale VI.

Nr. 7 (marzec 1929). K. Gelinek: Pojęcie geografji — jej drogi poznania dawniej a dzisiaj w szkole. — J. Z.: O nauczaniu religji w szkole powszechnej. — T. Czarnecki: Rozszerzalność ciał.

SZKOŁA.

Nr. 3 (marzec 1929). Rok LX. Dr. M. Śliwińska-Zarzecka: Powołanie nauczycielskie w świetle ustaw Komisji Edukacji Narodowej. — F. Jaros. Kształcenie woli dziecka w okresie przedszkolnym. — St. Gawroński: nteresujący sposób dokształcania nauczycieli w Prusach, czyli wspólnoty pracy:

WYCHOWANIE PRZEDSZKOLNE.

Nr. 3 (marzec 1929). Rok V. M. Uklejska: O twórczości dziecka i jej poszanowaniu.

SPRAWOZDANIE POLSKIEJ AKADEMJI UMIEJĘTNOŚCI.

Nr. 9 (listopad 1928. Tom XXXIII). Ks. Kruszyński: O dawnych ozdobach alby i humerału. — J. Dobrzycki: Studja nad wiejskiemi pałacami wielkopolskiemi w dobie neoklasycyzmu. — M. Kukiel: Maciejowice.

Nr. 10 (grudzień 1928). A. Obrąbska: „Stryj, wuj, owak" w dialektach i historji języka polskiego. — W. Klinger: Obrzędowość św. Marcina i jej źródła.

PRZEGLĄD POLITYCZNY. Czasopismo poświęcone zagadnieniom polityki zagranicznej. Redakcja: Warszawa, Rynek Starego Miasta 31.

Nr. 1 (Tom X. styczeń 1929). Rok VI.

Nr. 2 (Tom X. luty 1929).

KWARTALNIK FILOZOFICZNY. Redakcja: Kraków, Czapskich 4.

Zeszyt IV (Tom VI 1928). M. Heitzman: Geneza i rozwój filozofji F. Bacona.

KRONIKA MIASTA POZNANIA. Kwartalnik poświęcony sprawom kulturalnym stoł. miasta Poznania. Wydawca: Magistrat Stoł. Miasta Poznania.

Nr. 1 (31 marca 1929). Rok VII. M.: Józef Hoene-Wroński jako uczeń Szkoły Wydziałowej Poznańskiej 1786.

POLSKI CZERWONY KRZYŻ. Centralny organ P. C. K. Redakcja: Warszawa, Smolna 6.

Nr. 1 (styczeń 1929). Rok IX.

Nr. 2 (luty 1929).

Nr. 3 (marzec 1929).

PRZEGLĄD POWSZECHNY.

Nr. 544 (kwiecień 1929). R. Zawiliński: Nowa szkoła w nowej Polsce.

PORADNIK JĘZYKOWY.

Nr. 3 (marzec 1929). Rok XXIV. R. Z.: Zmiana wyrazów. — A. A. Kryński: Przycisk wyrazów.

ŚWIAT KSIĄŻKI.

Nr. 6 (marzec 1929). A. Brzóska: Książka w kulturze życia i w budżecie państwa. — W. Rzymowski: Idea demokracji w powieści nowoczesnej.

SZTUKI PIĘKNE.

Nr. 3 (marzec 1929). Rok V. W. Kulczycki: Kobierce mahometańskie. — K. Winkler: O sztuce abstrakcyjnej. — Kronika artystyczna. Numer zdobi 53 reprodukcje w tekscie oraz 1 wielobarwna rotograwjura z obrazu W. Weissa: „Akt".

Wydawca i Redaktor odpow.: Leonard Borkowski. Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.